



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym - doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego

Author: Wioletta Hajduk-Gawron

Citation style: Hajduk-Gawron Wioletta. (2018). Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym - doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego. "Postscriptum Polonistyczne" (nr 2 (2018), s. 187-203), doi 10.31261/PS_P.2018.22.12



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Wioletta Hajduk-Gawron

Uniwersytet Śląski

Katowice

Uczniowie cudzoziemscy w polskim systemie edukacyjnym – doświadczenia śląskich szkół z perspektywy osób przyjmowanych i środowiska przyjmującego

Foreign students in the Polish educational system. Silesian school experiences viewed from the perspective of received people and receiving communities

Abstract: The article is based on the research conducted at Silesian schools concerning the position and functioning of foreign students as well as the ones coming back from emigration in the Polish educational system. The article author analyses the adaptation mechanisms of the students and parents with migrant experiences as well as the needs of the receiving communities. The analysis is based on the material gathered through the conducted survey.

Keywords: adaptation, foreign students in Poland

Do Polski, która dotychczas była przede wszystkim krajem obywateli emigrujących, przybywają mieszkańcy innych państw. Jeśli zatrzymują się tu na dłużej, pracują, studiują, uczą się, wchodząc przy tym w polskie lub międzynarodowe środowisko pracy i codziennego życia oraz w polski system edukacyjny. Środowisko polskie staje w roli przyjmującego przybywających gości. Czy jesteśmy (przyjmujący i przyjmowani) na to gotowi? Tematem artykułu jest analiza sytuacji uczniów cudzoziemskich i uczniów powracających z emigracji w polskiej szkole na terenie województwa śląskiego na podstawie wywiadów przeprowadzonych z dyrektorami, nauczycielami, uczniami byłymi z zagranicy, ich kolegami oraz rodzicami.

Zakreślone zagadnienie nie jest tematem nowym, ponieważ podobne badania odbyły się już w szkołach województwa mazowieckiego i małopolskiego.

skiego, a wyniki tych prac zostały omówione w tekstach naukowych opublikowanych na przykład w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole” (por. Szybura 2016b, Grzymala-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska, Grzymala-Moszczyńska 2016). Wspomniane regiony, a zatem okolice Warszawy i Krakowa, to miejsca, w których obserwuje się szczególnie wysoką frekwencję cudzoziemców. Przyczyny są dość oczywiste, obydwa miasta są atrakcyjne turystycznie i są ośrodkami prężnie rozwijającymi się pod względem ekonomicznym (przedsiębiorstwa i firmy zatrudniające pracowników z całego świata), kulturalnym (instytucje skupiające artystów), edukacyjnym (liczne uczelnie oferujące rzetelne wykształcenie). Ponadto w tych miastach mieszczą się ambasady i konsulaty państw z całego świata. Nie dziwi więc fakt, że to właśnie te metropolie cudzoziemcy wybierają na miejsce swojego nowego pobytu, tutaj szukają pracy i posyłają swoje dzieci do szkół.

Polskiemu systemowi edukacyjnemu uczniowie z doświadczeniem migracyjnym nie są obcy, wydaje się natomiast, że nie w całej Polsce zjawisko to ma jednakowe natężenie. Dlatego Uniwersytet Śląski we współpracy ze Śląskim Kuratorium Oświaty podjął próbę zbadania stanu funkcjonowania uczniów cudzoziemskich i uczniów powracających z emigracji w szkołach na terenie województwa śląskiego. Do pracy nad projektem zostali zaangażowani pracownicy Szkoły Języka i Kultury Polskiej, Katedry Międzynarodowych Studiów Polskich oraz Katedry Dydaktyki Języka i Kultury Polskiej¹.

W pierwszym etapie projekt zakładał przeprowadzenie ankiety w szkołach województwa śląskiego, której celem było zidentyfikowanie obecności cu-

¹ Zespół Koordynacyjny reprezentowany przez: Uniwersytet Śląski: prof. Ryszard Koziolek, prof. Jolanta Tambor, prof. Romuald Cudak, prof. Bernadeta Niesporek-Szamburska, dr Anna Guzy, dr Wioletta Hajduk-Gawron, Kuratorium Oświaty w Katowicach: Jacek Szczotka, Joanna Sobotnik, Marzena Zabiegała.

Zespół przeprowadzający wywiady w szkołach: dr Maria Czempka-Wewióra, dr Katarzyna Frukacz, mgr Anna Gawryś, dr Anna Gałęzowska-Krzystolik, mgr Tomasz Gęsina, mgr Karolina Graboń, mgr Kinga Groszewska, dr Anna Guzy, dr Wioletta Hajduk-Gawron, dr Aleksandra Kalisz, dr Marcin Maciolek, dr Agnieszka Madeja, dr Barbara Morcinek-Abramczyk, mgr Małgorzata Nieużyła, mgr Agata Rudzińska, dr Małgorzata Smereczniak, dr Bożena Szalasta-Rogowska, dr Agnieszka Tambor.

Zespół prowadzący warsztaty dla nauczycieli i uczniów: dr Maria Czempka-Wewióra, dr Anna Gałęzowska-Krzystolik, dr Wioletta Hajduk-Gawron, dr Barbara Morcinek-Abramczyk, dr Agnieszka Tambor.

Współpraca: zagraniczni studenci i doktoranci Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach: Akylaj Abylkadyr kyzy (Kirgistan), Natalia Belokhnova (Ukraina), Gvantsa Kobakhidze (Gruzja), Adriana Loiodice (Włochy), Rosalba Satalino (Włochy), Pedrita Setenareski (Brazylia), Roman Włodarczyk (Wenezuela), Chang Il You (Korea).

dzoziemców w danej placówce. Dyrektorzy odpowiadali, między innymi, na szereg pytań, np.: czy w danej placówce uczy się dziecko cudzoziemskie, jak długo jest w szkole. Były też pytania dotyczące zagadnień edukacji w wielokulturowej szkole. Odpowiedzi dyrektorów pozwoliły na wyselekcjonowanie szkół, które poproszono o zgodę na przeprowadzenie wywiadów z uczniami cudzoziemskimi/powracającymi, z ich kolegami, nauczycielami i rodzicami.

Odpowiedzi na ankiety udzielili dyrektorzy z 297 placówek (to łącznie szkoły podstawowe, gimnazjalne oraz średnie, z czego 60% stanowią szkoły podstawowe). W 155 szkołach odnotowano obecność uczniów cudzoziemskich, w sumie zaś stan na czerwiec 2016 roku wskazuje, że takich uczniów uczęszczało do szkół w województwie śląskim 187. Dla porównania nadmienię, że badania przeprowadzone w 2015 roku na terenie województwa małopolskiego pokazują, że uczniowie cudzoziemscy uczęszczali do 151 szkół, a ich liczba wynosiła 307 (Szybura 2016, 101).

Drugim etapem projektu było zorganizowanie spotkań z grupą docelową po uprzednim otrzymaniu stosownych zgód od dyrekcji oraz rodziców i przeprowadzenie wywiadów pogłębionych. Zakreślony przez nas problem badawczy sprzyjał wywiadam półstrukturyzowanym, czyli rozmowom, podczas których osoby przeprowadzające wywiad, mając spis pytań zadawanych wszystkim respondentom, miały prawo do modyfikowania ich lub generowania nowych w zależności od rozwoju rozmowy. Przyjęcie tej techniki umożliwiło zebranie danych przez szczere (z założenia) rozmowy, bez wpływu grupy na jednostkowe odpowiedzi. Pytania, które były kierowane do uczniów, dotyczyły przede wszystkim procesu adaptacyjnego oraz aspektów edukacyjnych. Nie dotyczyły kwestii społecznych i ekonomicznych. Pytania skierowane do nauczycieli miały służyć zbadaniu potrzeb nauczycieli w zakresie wielokulturowości i nauczania języka polskiego jako obcego. Pytania, na które odpowiadali koledzy uczniów cudzoziemskich miały przede wszystkim na celu ocenę przygotowania społeczności klasowych do przyjęcia ucznia cudzoziemskiego. I wreszcie wywiady z rodzicami to próba obserwacji, jak rodzice nowo przybyłych uczniów odnajdują się w odmiennej rzeczywistości szkolnej, w jaki sposób są przygotowywani do tego, aby ich dziecko rozpoczęło edukację w polskiej placówce, jak przebiega komunikacja między przedstawicielami szkoły i rodzicami.

Trzecim etapem przedsięwzięcia były warsztaty dla nauczycieli i uczniów. Warsztaty przeznaczone dla nauczycieli obejmowały zagadnienia edukacji w wielokulturowej szkole oraz metody nauczania języka polskiego jako ob-

cego. Spotkania przygotowane dla uczniów przybliżały kulturę i życie codzienne innych krajów (Ukraina, Gruzja, Brazylia, Wenezuela, Korea, Włochy, Kirgistan). Warsztaty prowadzone były przez cudzoziemskich studentów Uniwersytetu Śląskiego pod opieką pracowników UŚ i odbyły się w tych szkołach, które wyraziły chęć zainspirowania swoich uczniów takimi dodatkowymi impulsami i zachętami do poznawania świata.

Na potrzeby niniejszego artykułu wyniki wywiadów zostały zinterpretowane pod kątem procesu adaptacyjnego uczniów nowo przybyłych oraz przystosowania do tej sytuacji środowiska przyjmującego. Analiza wywiadów umożliwia zarysowanie sytuacji dotyczących kolejno:

– nauczycieli

- 1) stopień przygotowania nauczycieli do pracy w grupach wielonarodowościowych (wielokulturowych)

W większości nauczyciele i dyrektorzy uważają, że szkoła i nauczyciele są dobrze przygotowani do zajęć z uczniami cudzoziemskimi, choć przyznają, że nauczyciele uczą się sami metodą prób i błędów. Dość zdawkowo i nieczęsto wyrażają oni chęć uczestniczenia w warsztatach lub szkoleniach, wiele szkół odmówiło przeprowadzenia wywiadów i warsztatów. Okazuje się, że zatrudnionych jest niewielu nauczycieli o specjalności glotto-dydaktycznej, panuje przekonanie, że nauczyciele języka polskiego jako ojczystego i nauczyciele angielskiego wystarczą, aby nauczyć ucznia cudzoziemskiego języka polskiego. Pojawiają się wprawdzie wypowiedzi, w których nauczyciele oczekują pomocy metodycznej i merytorycznej, są to najczęściej głosy tych pedagogów, którzy już doświadczyli pracy z uczniem niemówiącym lub mówiącym słabo po polsku, a nie byli do takich wyzwań przygotowani.

Przykładowa wypowiedź nauczyciela:

Szkoła kompletnie nie jest przygotowana do pracy w grupach wielonarodowościowych lub różnojęzycznych! To jest taka nasza praca na wycucie. My staramy się konsultować, mamy spotkania i kombinujemy razem, pani pedagog stara nam się pomóc, wykorzystujemy symbole, żeby się jakoś komunikować z tym dzieckiem na początku. Dobrze, że jest te 5 godzin, ale dają te 5 godzin osobie, która z takim dzieckiem pracuje też na wycucie, ale nie jest przygotowana do pracy z takim dzieckiem.

- 2) potrzeby nauczycieli w dziedzinie zasobów edukacyjnych i doskonalenia zawodowego

Na podstawie wypowiedzi nauczycieli można stwierdzić, że potrzeby są ogromne, są one dostrzegane i w wielu wypadkach konkretyzowane. Uczący oczekują wsparcia w postaci konsultanta, który dysponowałby wiedzą i materiałami z zakresu pracy z uczniem niemówiącym płynnie po polsku. Cytaty z wypowiedzi nauczycieli potwierdzają tę lukę: *Potrzebny byłby jakiś konsultant, do którego można by zadzwonić z pytaniem. (...) Powinno być więcej informacji praktycznych na ten temat.*

Dotkliwą niedogodnością jest brak gotowych materiałów dydaktycznych, łatwo dostępnych, np. do pobrania ze strony internetowej przeznaczonej dla nauczycieli pracujących z uczniami o specjalnych potrzebach językowych: *Nauczyciele radzą sobie, pytając kolegów z innych szkół o doświadczenia w pracy z cudzoziemcami, poszukując informacji i materiałów w Internecie. (...) Przydałoby się więcej pomocy dydaktycznych (głównie multimedialnych), które nawet jeśli są dostępne, to są drogie.*

Nauczyciele poloniści mający już doświadczenie w pracy z uczniem, którego językiem pierwszym nie jest język polski, podkreślają swój brak kompetencji w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Konieczne okazuje się przygotowanie glottodydaktyczne charakteryzujące się odmienną specyfiką niż dydaktyka nauczania języka polskiego jako ojczystego. Pomocne mogłoby być ukończenie specjalności z zakresu glottodydaktyki polonistycznej podczas studiów nauczycielskich lub uczestnictwo w kursach sprofilowanych na pracę w grupach wielonarodowościowych i różnojęzycznych. Cytat: *Ja jako polonistka nie mam narzędzi, nie jestem przygotowana do tego, aby uczyć języka polskiego jako obcego. Sama muszę sobie wyszukiwać informacje, jak to robić, nie mam narzędzi do tego typu pracy, a chciałabym je mieć.*

Potrzebą nauczycieli w pracy z cudzoziemcami lub uczniami powracającymi z emigracji oraz w kontaktach z rodzicami okazuje się swoboda komunikacyjna, którą gwarantuje znajomość języka polskiego oraz realiów życia w Polsce. Nauczyciele nie

² Kursywą zapisuję w całym artykule fragmenty wypowiedzi zebrane podczas wywiadów w szkołach województwa śląskiego (X–XII 2016).

przywykli, co oczywiste, do używania innego języka niż polski podczas zajęć językowych, ale przede wszystkim podczas innych przedmiotów, takich jak matematyka czy historia. Niejednokrotnie obawiali się, w jaki sposób przekażą wiedzę uczniowi, który nie rozumie języka. Dlatego wskazywali na konieczność szybkiego opanowania polszczyzny i umożliwienia porozumienia się z rodzicami. Cytat z wypowiedzi nauczyciela:

Poza tym, moim zdaniem, powinien takiemu dziecku przez pół roku przysługiwać tłumacz, po lekcjach takie dzieci powinny mieć lekcje języka polskiego i intensywnie się go uczyć i rodzice też, jeśli nie mówią po polsku. Wszyscy powinni być objęci opieką. A te dzieci są tak po prostu wrzucone. Potrzebujemy szkoleń, jakiś zmian, proszę to odnotować, bo my nic nie wiemy, co mamy robić z takimi dziećmi. Myślę, że intensywny kurs języka polskiego wykluczyłby poczucie ucznia, że nic nie wie i nie rozumie, o czym jest lekcja.

Najbardziej niekomfortową sytuacją jest brak języka medium, kiedy nauczyciele nie posługują się żadnym językiem obcym lub kiedy dziecko i rodzice nie władają, choćby w minimalnym stopniu, ogólnie nauczany w Polsce językiem angielskim.

– uczniów cudzoziemskich i rodziców

- 1) trudności związane z opanowaniem języka polskiego, różnice programowe (braki wiedzy z różnych przedmiotów)

Uczniowie, którzy rozpoczynali naukę w polskiej szkole lub są po ukończeniu pewnego etapu edukacyjnego w innym kraju, otrzymują wsparcie w postaci dodatkowych godzin z języka polskiego oraz przedmiotów niejęzykowych. Taka pomoc przysługuje przez 12 miesięcy w zależności od potrzeb i budżetu organu prowadzącego placówkę³.

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r. w sprawie przyjmowania osób niebędących obywatelami polskimi do publicznych przedszkoli, szkół, zakładów kształcenia nauczycieli i placówek oraz organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia, Dziennik Ustaw Nr 57, poz. 361: „Cudzoziemcy podlegający obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, którzy nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, mają prawo do dodatkowej, bezpłatnej nauki języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego. Dodatkową naukę języka polskiego organi-

Brak opanowania języka polskiego prowadzi w pierwszej kolejności do zaburzeń komunikacji w życiu codziennym, a następnie do poczucia zagubienia i frustracji podczas zajęć przedmiotowych. Uczniowie cudzoziemscy lub powracający z emigracji często mówili o pierwszych chwilach w szkole, podczas których najtrudniejsze było to, że nie rozumieli tego, co się do nich mówi. Największe obawy budziły zajęcia z przedmiotów, takich jak matematyka, historia lub biologia, ponieważ niejednokrotnie sposób nauczania w ich szkole różnił się od polskiego, język poleceń do zadań był niezrozumiały, teksty poświęcone zagadnieniom specjalistycznym były napisane zbyt trudnym językiem. Uczniowie, posługujący się językiem polskim na poziomie codziennej komunikacji, nierzadko przejawiają trudności w rozwiązywaniu tzw. matematycznych zadań z treścią. Okazuje się, że barierę stanowi język edukacyjny, czyli polecenia, słownictwo specyficzne dla danego przedmiotu, które w życiu codziennym nieczęsto bywa używane. Podczas odrabiania prac domowych dzieci są bezradne i niejednokrotnie niestety nie mogą liczyć na pomoc rodziców. (por. Grzymała-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska, Grzymała-Moszczyńska 2016, 119). Cytat z wypowiedzi koleżanki uczennicy z Danii: *Wiem, że Mille czuje się źle, dlatego że jej rodzice nie potrafią języka polskiego. Ma problemy z nauką historii oraz lekturą książek.*

- 2) stopień znajomości polskiego systemu edukacji i realiów życia codziennego przed przyjazdem do Polski

Znajomość języka polskiego i systemu polskiego szkolnictwa jest kwestią indywidualną i zależy od wielu czynników. Jednym z nich są okoliczności podjęcia decyzji przyjazdu do Polski. Można wyróżnić przynajmniej kilka kryteriów determinujących zmianę miejsca zamieszkania:

- a) przyjazd planowany w poszukiwaniu lepszej pracy,
- b) polskie korzenie umożliwiające osiedlenie się w Polsce,

zaje gmina lub powiat właściwe ze względu na miejsce zamieszkania cudzoziemca. Korzystanie przez cudzoziemców z dodatkowych zajęć z języka polskiego nie jest ograniczone czasowo. Cudzoziemcy mogą korzystać także z dodatkowych zajęć wyrównawczych z danego przedmiotu przez 12 miesięcy. Łączny wymiar dodatkowych zajęć z języka polskiego i zajęć wyrównawczych nie może przekroczyć 5 godzin tygodniowo na każdego ucznia”.

- c) niespodziewana sytuacja (nagła zmiana pracy, partnera życiowego *etc.*),
- d) ucieczka z kraju w obawie przed wojną lub innym zagrożeniem⁴.

Przytoczone kryteria to zaledwie wybór, okoliczności towarzyszące decyzji o wyjeździe z ojczyzny w rzeczywistości mogą być rozmaite i nie wszystkie zostały tutaj uwzględnione. Niemniej jednak wyróżnienie tych czterech aspektów pozwala wysnuć wniosek, że zarówno rodzice, jak i dzieci w różnym stopniu są przygotowani na zmianę. W efekcie zdarza się, że jeszcze przed przyjazdem do Polski dziecko uczęszczało na kurs języka polskiego w swoim kraju zamieszkania, a bywa i tak, że uczeń przychodzi do polskiej szkoły bez opanowania podstaw językowych. Jeśli zaś mowa o systemie i strukturze szkoły, to z wywiadów wynika, że taką informację przekazywał dyrektor bądź wyznaczony nauczyciel, uczniowie raczej samodzielnie nie uzupełniają wiedzy przed rozpoczęciem nauki, nie czynią też tego ich rodzice.

- 3) sytuacja rodziców dzieci cudzoziemskich i/lub z doświadczeniem migracyjnym

Wiele zależy od współpracy rodziców z nauczycielami, zakłócenia w przepływie informacji mogą doprowadzić do frustracji dziecka. W przypadku rodziców z doświadczeniem migracyjnym czynnikiem zaburzającym komunikację może być język i brak znajomości realiów życia w Polsce lub kodów kulturowych, różnych zachowań (np. niewerbalnych). Zdarza się, że szkoły korzystają z pomocy nauczyciela języka angielskiego lub firma, w której zatrudnieni są rodzice ucznia, zapewnia pracownikom tłumacza. W innych przypadkach liczy się inwencja i zaradność dyrektorów, np. szukanie osoby, którą rodzina ucznia zna, a która może pośredniczyć w rozmowie, tłumacząc ją na język ojczysty rodziców i ucznia, szczególnie w sytuacjach nieporozumień o różnym podłożu, nie tylko edukacyjnym. Przecież szkoła to również placówka, która wychowuje, a zatem zdarzają się tu różne problemy wychowawcze lub zachowania wymagające interwencji. Nauczyciele często mówią o tym, że

⁴ Szerzej na ten temat por. Grabowska-Lusińska 2012.

zapomina się o wsparciu dla rodziców dzieci nowo przybyłych, potwierdzają tę opinię również wypowiedzi rodziców, np. matki ucznia z Ukrainy: *Tak, szkoła jest przygotowana, ale chciałabym, aby było więcej informacji dla rodziców.*

– społeczność przyjmująca (środowisko szkolne)

- 1) stopień przygotowania społeczności klasowych i szkolnych do przyjęcia uczniów cudzoziemskich i/lub z doświadczeniem migracyjnym

Podczas rozmów z kolegami dzieci cudzoziemskich uczniowie wyrażają pozytywne opinie, ale są to raczej zdawkowe odpowiedzi. Dzieci traktują obecność ucznia cudzoziemskiego jako pewnego rodzaju przygodę, oto przykład: *na początku wszyscy się o nią bili, każdy chciał z nią siedzieć, bo była trochę inna* (wypowiedź uczennicy klasy III) lub traktują go zupełnie zwyczajnie. W odosobnionych przypadkach zdarza się, że dziecko ze względów charakterologicznych nie potrafi się zintegrować z klasą, wówczas pojawiają się trudności wynikające nie tylko z adaptacji w nowym środowisku, ale też spiętrzają się napięcia wewnątrz grupy związane z osobowością dziecka, co może prowadzić do konfliktów. Nieocenioną rolę w procesie integracji nowo przybyłego ucznia odgrywa nauczyciel-wychowawca, szczególnie w przypadkach, kiedy pojawiają się trudności w relacjach z kolegami z klasy. Proces ogólnego rozwoju dziecka odbywa się w oparciu o relacje z bliskimi osobami, a takimi są nie tylko rodzice, ale także nauczyciele i wychowawcy (Ciechomska, Ciechomski 2016, 23).

Z rozmów przeprowadzonych z uczniami zróżnicowanymi wiekowo (7–17 lat), wynika, że społeczności klas I–III (w wieku około 6–10 lat) w najmniejszym stopniu zauważają odmienność nowo przybyłego ucznia. W klasach starszych odnotowano przypadki, kiedy odmienność rasowa czy narodowościowa była wykorzystywana przeciwko uczniowi cudzoziemskiemu, gdy podłożem konfliktu była zazdrość o sympatie, które zbyt dużym zainteresowaniem darzyły kolegów cudzoziemskich. Fragment wypowiedzi nauczyciela gimnazjum: *Uczeń jest akceptowany przez klasę z wyjątkiem incydentu związanego z nadmierną sympatią okazaną koleżance, co nie spodobało się koledze, który wykorzystał problem uchodźców, aby osłabić pozycję kolegi w klasie i w oczach dziewczyny.*

Niezwykle cenne okazuje się przygotowanie klasy przez pedagoga lub wychowawcę na przyjęcie nie tyle nowego ucznia, co ucznia, który będzie potrzebował pomocy językowej, może różnić się od nas wyglądem lub wyznaniem. We wszystkich przypadkach, w których nauczyciele zadbali o takie przygotowanie, uczniowie chętnie o tym mówili (zarówno uczniowie cudzoziemscy, jaki i polscy). Fragment wypowiedzi uczennicy (10 lat) z Armenii:

Na początku miałam z koleżankami i kolegami małe problemy. Ze względu na ciemniejszą karnację traktowali mnie jak kogoś gorszej kategorii, nazywając Murzynką. Chłopcy brzydko na mnie patrzyli, śmiali się ze mnie. Nawet jedna z koleżanek też zachowywała się niegrzecznie. To było coś nowego, w Armenii nigdy nie miałam tego typu problemów. Kiedy jednak bliżej mnie poznali i dowiedzieli się, że jestem z Armenii, wiedzą już, co to za kraj, takie sytuacje się już nie powtórzyły.

Zmianę w nastawieniu do uczennicy z zagranicy zaobserwowano po tym, kiedy dała się poznać szerszej społeczności szkolnej poprzez przybliżenie swojej kultury i kraju, z którego pochodzi. Cytat z wypowiedzi koleżanki uczennicy z Armenii:

Pod koniec września Syuzi udzieliła wywiadu w szkolnym radiowęźle, do którego przygotowała ją pani pedagog. Po emisji wywiadu, z którego uczniowie mogli się dowiedzieć dużo ciekawych rzeczy o Armenii, Syuzi stała się popularna w szkole. Było to mile, bo zaczęła mieć coraz więcej koleżanek.

Wyznaczenie takich obszarów rozpoznawczych implikuje określenie trudności adaptacyjnych oraz potrzeb. Wskażmy zatem przyczyny trudności w adaptacji ucznia do nowych warunków edukacyjnych:

- nieodpowiednia diagnoza poziomu językowego ucznia

Zakwalifikowanie ucznia cudzoziemskiego do klasy niższej niż wymaga jego wiek ze względu na barierę językową jest sytuacją stanowiącą zagrożenie komunikacyjne oraz psychologiczne. Kiedy uczeń zostaje przydzielony do klasy z dziećmi młodszymi od siebie, to oczywiste jest, że nie znajdują ze sobą wspólnego języka. Nie jest oczywiste to, że taka degradacja ułatwi mu naukę języka. Jest to

praktyka, która nie zdarza się często, jednakże podczas prowadzonych wywiadów odnotowano takie przypadki. Więż, akceptacja oraz kontakt z grupą rówieśników i najbliższym otoczeniem to podstawowe potrzeby dziecka nie tylko w wieku szkolnym gwarantujące jego niezakłócony rozwój oraz wychowanie (Filipczuk 1980, 8).

Potrzeba: odpowiednia diagnoza poziomu językowego przez wykwalifikowanych nauczycieli (glottodydaktyków) oraz konsultacja psychologa. Szczególną uwagę należy poświęcić dzieciom powracającym z emigracji, ponieważ one często pozornie posługują się polszczyzną, ale języki specjalistyczne sprawiają im kłopoty. Diagnozie takiej powinien podlegać komponent językowy i przedmiotowy (Lipińska, Seretny, 2017, 274–282).

- intuicyjne działania nauczycieli nieoparte merytorycznym przygotowaniem

W większości przypadków nauczyciele uczą się na własnych błędach, podpytują nauczycieli z innych szkół, którzy mieli już doświadczenie przyjęcia ucznia cudzoziemskiego, szukają materiałów w Internecie. Rzecz jasna, nie oznacza to, że polska szkoła nie ma żadnych procedur postępowania w przypadku obecności ucznia cudzoziemskiego⁵. Wielu nauczycieli nie ma tych informacji i nie potrafi do nich dotrzeć.

⁵ Podaję wybrane pozycje, które mogą ułatwić pracę z dzieckiem cudzoziemskim/powracającym: Bialek, K., red., 2015, *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*. Warszawa, <http://www.ore.edu.pl/wydzialy/specjalnych-potrzeb-edukacyjnych/6310-miedzykulturowosc-w-szkole-poradnik-dla-nauczycieli-i-specjalistow>; Grzymala-Moszczyńska H., Grzymala-Moszczyńska J., Durlak J., Szydłowska P., 2015, *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*, Warszawa, <http://powroty.otwartaszkola.pl> – strona prowadzona przez Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą, poświęcona w całości powrotom z emigracji; <http://www.dwujezycznosc.info> – portal poświęcony dwujęzyczności, <http://www.wlaczpolske.pl/wielokulturowaszkola.pdf>/ *Podręcznik internetowy Włącz Polskę!* (<http://wlaczpolske.pl/>) – zbiór zasobów edukacyjnych stworzonych do budowy podręczników dla uczniów szkół polskich na całym świecie; *Inny w polskiej szkole*. Pakiet zawiera słowniczek terminologii szkolnej, przetłumaczony na 5 języków oraz słowniczki do poszczególnych przedmiotów, a także tłumaczenia wzorów dokumentów szkolnych, <http://www.uchodzycydoszkoly.pl/>; Koszewska K. red., 2001, *Zrozumieć Innych*, Warszawa; *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II, III etapu kształcenia. Publikacja zawiera informacje na temat specyfiki nauczania języka polskiego jako drugiego, w tym metod, form pracy oraz scenariusze lekcji; Młynarczuk-Sokołowska A., Potoniec K. i Zostak-Król K., 2011, *Przygody innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, Białystok; Młynarczuk-Sokołowska A., Zostak-Król

P o t r z e b a: odpowiedni przepływ informacji dotyczący działań w przypadku pracy w grupach wielonarodowościowych. Warto takie informacje przekazywać nauczycielom nie tylko w momencie pojawienia się ucznia cudzoziemskiego. Nauczyciele nie zawsze wiedzą, jak przygotowywać ucznia, jak go oceniać i w jaki sposób niwelować różnice programowe.

Informacje powinny dotyczyć działań na dwóch płaszczyznach: opanowanie języka polskiego na takim poziomie, aby możliwa była swobodna komunikacja i nabywanie wiedzy w języku polskim z innych przedmiotów. W wielu przypadkach bariera językowa wpływa na słabsze efekty w zdobywaniu wiedzy merytorycznej, choćby uczeń miał w kierunku danych przedmiotów wyraźne predyspozycje. Dlatego np. nauczyciele często pozwalają uczniom cudzoziemskim zdawać partie materiału w formie ustnej ze względu na problemy z pisaniem. Działanie to jest zrozumiałe i uzasadnione, ponieważ na zakończenie każdej klasy uczeń powinien otrzymać oceny potwierdzające jego wiedzę z danego przedmiotu, nie jest oceniany jego poziom językowy. Podczas rozmów z nauczycielami pojawiło się wiele postulatów, m.in., że godziny, które są przeznaczone dla cudzoziemców na doskonalenie polszczyzny nie wypełniają potrzeb, szczególnie tych osób, które język polski opanowały na bardzo niskim poziomie. W szkołach, w których był prowadzony „ulgowy” sposób oceniania, nauczyciele zauważali, że ostatecznie nie prowadzi to do dobrych efektów, ponieważ zdarza się, że uczniowie wykorzystują tę sytuację i zwyczajnie rozleniwiają się, nie przykładają do nauki, twierdząc, że nie rozumieją. Nie są to przypadki częste, ale w kilkunastu szkołach zupełnie niezależnie uzyskano takie same opinie nauczycieli. Sytuacja ta wynika w pewnym stopniu z nieodpowiedniego wsparcia procesu edukacyjnego ucznia, a w pewnym stopniu z jego nastawienia do nauki.

K., 2015, *Zrozumieć Innego. Międzykulturowa kompetencja komunikacyjna w procesie uczenia się języka polskiego jako obcego*. Białystok; *Pakiet powitalny dla uczniów i rodziców*. Opracowany przez Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy w języku angielskim, czeczeńskim, ukraińskim, wietnamskim i polskim, <http://www.uchodz.zatem.cydoszkoły.pl/>; *Poradnik szkolny dla dzieci i rodziców*. Wydany przez Fundację Świat na Wyciągnięcie Ręki w ramach projektu Poznajmy się – Lesznowola gminą wielu kultur. Poradnik przetłumaczony na język wietnamski i chiński. Zawiera informacje na temat zasad obowiązujących w polskiej szkole, <http://swiaty.org.pl/materiały-do-pobrania/> [dostęp: 22.06.2014]; *Praca z uczniem cudzoziemskim. Przewodnik dobrych praktyk dla dyrektorów, nauczycieli, pedagogów i psychologów*, zawiera propozycję sprawdzianu umiejętności z języka polskiego jako drugiego na poziomie A1 i A2.

- niepełna współpraca szkoły z rodzicami

Brak kontaktu z rodzicami często prowadzi do nieporozumień, np. nieodrabianie pracy domowej, niekorzystanie z bezpłatnych zajęć dodatkowych, nieuczestniczenie w zebraniach z rodzicami, zbyt mała aktywność rodziców przy okazji różnych uroczystości szkolnych – np. pasowania na ucznia, podejmowania decyzji o wyjeździe na tzw. zieloną szkołę *etc.* Polska szkolna rzeczywistość wymaga dość sporego zaangażowania ze strony rodziców, szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Nieporozumienia w tym zakresie nie wynikają ze złej woli rodziców, ale raczej z nieznajomości języka polskiego i norm panujących w szkole.

P o t r z e b a : powołanie instytucji, które zajmowałyby się adaptacją rodziców, czyli wsparciem ich przy zaspokojeniu podstawowych potrzeb administracyjnych. Nauczyciele wskazywali na to, że sami nie wiedzą, co doradzić rodzicom, oczekiwaliby punktu, który będzie zaopatrywał cudzoziemców w pakiet pt. „Gdzie i co załatwić”, „Jak przygotować dziecko do szkoły”, ale wskazywali też na potrzebę dostępu do instytucji, która będzie kształcić rodziców językowo. Niektóre samorządy miast, przyjmując obywateli innych państw, prowadzą politykę włączającą nowo przybyłych mieszkańców w strukturę państwa polskiego. Przykładem może tu być Kraków z programem Otwarty Kraków. W uzasadnieniu programu czytamy:

Imigracja i zjawisko wielokulturowości należy bowiem przede wszystkim postrzegać w kategoriach szansy i nowych możliwości, a nie tylko jako zagrożenie. Wymaga ono jednak odpowiedniego zarządzania i przygotowania ze strony społeczeństwa przyjmującego, urzędów i instytucji – i to nie tylko na poziomie państwowym, ale przede wszystkim regionalnym i lokalnym. Co istotne, doświadczenia innych krajów przyjmujących cudzoziemców pozwalają na konstatację, że z działaniami tymi nie należy czekać do momentu, gdy imigranci pojawią się w znacznej liczbie – a raczej planować takie działania z wyprzedzeniem, w sytuacji gdy grupa osób przyjeżdżnych jest jeszcze stosunkowo nieliczna. Kraków znajduje się właśnie w takiej sytuacji, co stwarza okazję na odpowiednie wczesne przygotowanie miasta i jego mieszkańców do odpowiedniej reakcji na intensywniejszy napływ cudzoziemców⁶.

⁶ Treść uchwały Rady Miasta Kraków https://www.bip.krakow.pl/?dok_id=167&sub_dok_id=167&sub=uchwala&query=id%3D21638%26typ%3DU [dostęp: 7.12.2017].

Władze samorządowe Krakowa planują wiele rozwiązań ułatwiających włączenie cudzoziemców i mniejszości narodowe w efektywne funkcjonowanie we wszystkich obszarach życia w Polsce. Wystarczy wymienić tu projekt wprowadzenia dofinansowanych kursów języka polskiego dla dorosłych, opracowanie biuletynu informacyjnego dotyczącego sprawnego poruszania się w instytucjach administracji państwowej (w różnych językach, w zależności od potrzeb), przygotowanie warsztatów i szkoleń podnoszących kompetencje międzykulturowe urzędników pracujących z cudzoziemcami.

Niezwykle ważną rolę w procesie edukacji dziecka, a szczególnie w nowym środowisku językowym, pełnią rodzice. Dlatego warto zastanowić się, jak wypełnić tę potrzebę i zapewnić rodzicom dostęp do nauki języka polskiego oraz do poznania obowiązujących przepisów i norm. W wywiadach z wychowawcami dzieci cudzoziemskich niejednokrotnie padała opinia, że sytuacja rodziny wpływa na zachowania dziecka (dzieje się tak nie tylko w przypadku cudzoziemców, co oczywiste). Rodzice w równym stopniu, a może nawet większym, przeżywają proces akulturacji, zmagając się z losem emigranta i konsekwencjami psychologicznymi i materialnymi wynikającymi z migracji (Boski, 2009, 504–563). Najdłużej proces adaptacji przebiega u tych dzieci, których rodzice nie komunikują się w języku polskim, i często zdarza się, że dzieci stają się tłumaczami dla swoich rodziców podczas załatwiania codziennych spraw.

Obserwuje się też odmienną tendencję⁷ – wielu rodziców ma świadomość, że w krótkim czasie ich dzieci będą mówiły lepiej po polsku niż oni sami. Dodatkowo posiadanie polskiego obywatelstwa może otworzyć nowe możliwości, dlatego w sytuacji, kiedy rodzice posługują się językiem polskim na poziomie w ich ocenie dobrym, decydują się na egzamin certyfikacyjny z języka polskiego potwierdzający poziom biegłości językowej. Niestety, wielu z nich brakuje wiedzy na temat możliwości przygotowywania się do egzaminu i błędnie diagnozuje swój poziom językowy, co ma odzwierciedlenie w negatywnym rezultacie egzaminu.

Obecność uczniów cudzoziemskich to wciąż nowe zjawisko dla większości polskich szkół. Towarzyszy tej sytuacji z jednej strony ciekawość, z drugiej –

⁷ Tendencję tę potwierdzają doświadczenia autorki artykułu jako wieloletniej egzaminatorki Państwowej Komisji do spraw Poświadczania Języka Polskiego jako Obcego.

strach przed nieznanym. Z jednej strony chęć „oswojenia” nowego w imię wpisanej w etykę zawodu nauczyciela odpowiedzialności za drugą osobę, a z drugiej brak odpowiednich narzędzi w postaci przygotowania merytorycznego i metodycznego oraz wyposażenia w odpowiednio przystosowane materiały dydaktyczne.

Okazuje się, że wśród stron zaangażowanych w proces inkluzji ucznia cudzoziemskiego do polskiego systemu edukacyjnego w pierwszej kolejności należałoby zadbać o wyposażenie nauczycieli w odpowiednie narzędzia. To od nich zależy, jak będzie wyglądał proces adaptacyjny nowo przybyłego ucznia, bo to właśnie oni przygotowują społeczność klasową i monitorują cały proces edukacji. Urszula Majcher-Legawiec sporządziła listę pożądanych kompetencji nauczycieli wykonujących swój zawód w rzeczywistości, która zaskakuje niemal na każdym kroku i która – w formie ukrytego przekazu – uczy, że jedynym pewnym elementem w dzisiejszym świecie jest zmiana. Lista podzielona została na trzy kluczowe w pracy nauczyciela zakresy: kompetencje psychologiczne, kompetencje pedagogiczne oraz techniki nauczania i komunikacji. Wszystkie one sytuują te kompetencje w kontekście wielokulturowości i doświadczenia migracyjnego.

Przykładowe kompetencje psychologiczne to: nauczyciel zna psychologiczne podstawy doświadczeń migracyjnych; rozumie i umie wspierać procesy akulturacji psychologicznej; rozumie i umie redukować stres akulturacyjny i szok kulturowy; zna strategie akulturacyjne; umie zarządzać relacjami w klasie wielokulturowej; rozumie procesy integracji i inkluzji oraz umie nimi zarządzać; rozumie odmiennosć skryptów kulturowych i ich rolę w procesie adaptacji w szkole i grupie rówieśniczej; przewiduje i rozumie trudności związane z barierą językową; wie, jak wspierać ucznia w procesie stawania się dwujęzycznym; wie, jak wspierać dzieci w doświadczeniu migracji; jest wrażliwy na różnorodność społeczną.

Kompetencje pedagogiczne: „nauczyciel potrafi przeprowadzić diagnozę ucznia z barierą językową, stosując alternatywne techniki diagnozujące; wie, jak nawiązać kontakt z rodziną ucznia z doświadczeniem migracyjnym, i gdzie szukać wsparcia w procesie współpracy z rodziną; (...) zna języki obce i wie, jakie trudności wiążą się z komunikacją w języku obcym; jest osobą otwartą, przelamuje bariery i umie tworzyć sytuacje wzmacniające poczucie bezpieczeństwa; wie, że kompetencje w zakresie produkcji językowej rozwijają się później niż kompetencje recepcji treści komunikatów; (...) umie przygotowywać materiały dydaktyczne uwzględniające obecność uczniów z barierą językową w klasie” (Majcher-Legawiec 2017, 96). Żaden z nauczycieli

udzielających odpowiedzi na pytania wywiadu, a zatem nauczyciele mający doświadczenie pracy z uczniem cudzoziemskim, nie mógłby wylegitymować się tak określonymi kwalifikacjami.

Przeprowadzenie wywiadów w szkołach województwa śląskiego potwierdziło doświadczenia szkół z województw małopolskiego (Pamula-Behrens, Szymańska 2018) i mazowieckiego. Wywiady te miały na celu zbadanie zasięgu zjawiska obecności cudzoziemców w szkołach, gdyż odnosiło się wrażenie, że na terenie województwa śląskiego jest to zjawisko marginalne. Jednakże ankieta i wywiady pokazały, że procentowo skala zjawiska jest porównywalna do innych województw. Zadania, przed którymi stoją nauczyciele, są nadal takie same, na jakie wskazywali prowadzący projekty w Warszawie i Krakowie. Z wywiadów płynie przede wszystkim jeden wniosek: warto normalizować procedury (diagnozowanie ucznia, tworzenie podręczników do nauki języka polskiego jako obcego/drugiego dostosowanych do potrzeb grup wiekowych, integrowanie nauki języka polskiego z przedmiotami niejęzykowymi, zatrudnianie wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej i doszkalanie personelu). Nauka języka polskiego w sytuacji, kiedy dziecko cudzoziemskie uczy się w Polsce, powinna charakteryzować się metodyką nauczania języka jako obcego lub drugiego, by mógł się on stać narzędziem do komunikacji z rówieśnikami, zdobywania wiedzy, komunikowania swoich potrzeb, załatwiania spraw w urzędach *etc.*

Adaptacja do nowej rzeczywistości powinna następować w dwóch perspektywach: uczeń cudzoziemski oswaja nowy dla siebie system i środowisko, a środowisko przyjmujące próbuje ośwoić się z przybyszem i szuka narzędzi umożliwiających porozumienie i inkluzję. Drogi adaptacji bywają różne: jedne przebiegają bez większych problemów, inne wymagają większej uwagi. Rozwiązania systemowe tworzą możliwości i zabezpieczają cudzoziemców w polskiej szkole, jednakże rzeczywistość okazuje się bardziej wymagająca, liczne wypowiedzi nauczycieli, którzy zetknęli się z uczniem cudzoziemskim w polskiej szkole wskazują na to, że wciąż brakuje informacji, warsztatów i pomocy dydaktycznych. W obustronnym procesie adaptacji niewystarczająco do tej pory zadbano bowiem, z punktu widzenia regulacji prawnych i rozwiązań praktycznych, o środowisko przyjmujące.

Literatura

- Boski P., 2009, *Kulturowe ramy zachowań społecznych. Podręcznik psychologii międzykulturowej*, Warszawa.
- Ciechomska M., Ciechomski M., 2016, *Potrzeby psychiczne dziecka wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, w: Śmiechowska-Petrovskij E., red., *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodym wieku. Aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, Warszawa.

- Filipczuk H., 1980, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*, Warszawa.
- Grabowska-Lusińska I., 2012, *Migrantów ścieżki zawodowe bez granic*, Warszawa.
- Grzymala-Moszczyńska H, Durlik J., Szydłowska P., Grzymala-Moszczyńska J., 2016, *Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Lipińska E., Seretny A., 2017, *Polsko-niepolskie dzieci w polskiej szkole – studium (re)emigracyjnych problemów uczniów*, w: Janus-Sitarz A., red., *Każdy uczeń jest ważny. Indywidualizacja na lekcji języka polskiego*, Kraków.
- Majcher-Legawiec U., 2017, *Kompetencje zawodowe nauczyciela w perspektywie różnorodności językowej i kulturowej w polskiej szkole*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.
- Pamuła-Behrens M., Szymańska M., 2018, *Uczenie uczniów z doświadczeniem migracji. Analiza potrzeb*, Kraków.
- Szybura A., 2016b, *Potrzeby językowe uczniów przybywających z zagranicy w zakresie nauczania języka polskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2.
- Szybura A., 2016a, *Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1.